

Нина Даскаловска
Универзитет „Гоце Делчев“
Штип

Метод на учење на странски јазици преку задачи

I. Вовед

Полето на изучувањето на странските јазици е богато со многу приоди и методи. Некои од нив траеле кратко, некои се задржале подолго време, но секој од нив оставил некаква трага и им помогнал на лингвистите и наставниците да увидат што може а што не може да функционира во наставата по странски јазици. Еден од најновите методи е методот на учење преку задачи кој произлезе од комуникативните приоди за учење на странските јазици. Наставниот план базиран на задачи спаѓа во Типот Б наставни планови (Бајт - White, 1988), заедно со процедуралниот и процесниот наставен план. Карактеристика на овие наставни планови е што тие ги отфрлаат лингвистичките елементи (како што се збор, структура, поим или функција) како единици за анализа, и наместо тоа користат одредени концепти за задача (Лонг и Крукс - Long and Crookes, 1992: 27). Па така, овој метод на учење се состои од задачи кои им даваат можност на учениците да го користат јазикот што го изучуваат, што овозможува развивање на нивните јазични способности. Ричард и Роџерс (Richards and Rodgers, 2001: 226-229) сметаат дека методот на учење преку задачи се базира повеќе на теориите за учење отколку на теориите за јазикот, и дека тој ги инкорпорира принципите на комуникативните приоди, но исто така има одредени додатни принципи за природата на јазикот и природата на учењето на јазикот.

Што се подразбира под „задача“? Постојат многу различни дефиниции како што постојат и многу различни видувања за терминот „задача“. Нунан (Nunan, 1989: 10) ја дефинира задачата како активност која им овозможува на учениците разбирање, манипулирање, продукција или интеракција на целниот јазик додека нивното внимание е главно насочено кон значењето, а не кон формата. За Вилис (Willis, 1996: 23) задачите се активности во кои целниот јазик се користи за комуникативни цели за да се дојде до одреден резултат. Елис (Ellis, 2003: 2-10) истакнува дека не е постигнат консензус за тоа што претставува „задача“, и дека различните дефиниции се однесуваат на различни димензии на задачите.

Исто така, постојат и различни класификации на задачите како што се: задачи од реалниот свет/педагошки задачи, фокусирани/нефокусирани задачи, отворени/затворени задачи, реципрочни/нереципорични задачи, конвергентни/дивергентни задачи итн. Бројот на типовите на задачи изгледа бесконечен, па најголемиот предизвик кај овој метод е нивното селектирање и класифицирање. Врз основа на истражувањата во оваа област, Елис (Ellis, 2003: 228) предлага една општа рамка за

класифицирање на задачите која ги содржи следните критериуми: инпут (изложеност на јазикот), услови, процеси, и резултати. Скиан (Skehan, 1998: 136), од друга страна, предлага рамка за селектирање и распоредување на задачите според факторите кои влијаат на тежината на задачата, на можностите за дискусии фокусирани на значење, селективни ефекти од задачите и друго.

Иако досега се направени многубројни истражувања во однос на улогата на задачите во усвојувањето на јазикот, се уште постои мал емпириски доказ дека учењето преку задачи е супериорно во однос на другите наставни методологии. Имајќи на ум дека се работи за релативно нов приод, разбирливо е зошто се уште нема курсеви целосно базирани на овој метод, со исклучок на проектот Бангалор кој бил имплементиран во основни и средни училишта во Индија, и кој се базирал на хипотезата дека граматичката компетенција се развива додека учениците се вклучени во активности фокусирани на значење (Прабу - Prabhu, 1987: 1). Во овој момент, единствено можеме да видиме примери на „учење потпомогнато со примена на задачи“ (Елис - Ellis, 2003: 27) во поголемиот број на учебници и училници низ светот.

Во моментов има два спротивставени предлози за учење преку задачи: структурно-ориентирани задачи и комуникативно-ориентирани задачи (Скиан - Skehan, 1998: 122-125), при што првите го потенцираат фокусот на формата, а другите на значењето. Помеѓу овие две гледишта, има два предлога кои се обидуваат да ги сплотат двете спротивставени позиции во приод кој сака да воспостави рамнотежа помеѓу формата и значењето. Првиот предлог доаѓа од Вилис (Willis, 1996), а вториот од Скиан (Skehan, 1998).

II. Моделот на Вилис

Вилис (Willis, 1996) смета дека постојат четири услови за учење на јазикот: а) изложеност на богат но разбирлив инпут, б) користење на јазикот, в) мотивација, и г) настава, од кои првите три се неопходни, а четвртиот е посакуван. Таа предлага шест типови на задачи кои ги комбинираат сите четири јазични вештини:

1. набројување
2. подредување и сортирање
3. споредување
4. решавање на проблеми
5. споделување на лични искуства
6. креативни задачи

Образложението за нејзиниот модел е дека ако учениците ги извршуваат задачите една по друга, тие ќе се стекнат со тачност во изразувањето на сметка на тачност на јазикот. Затоа е потребна поширока рамка во која задачата е една од компонентите. Оваа рамка се состои од три фази: пред-задача, циклус на задачата и фокус на јазикот.

Фазата на пред-задачата се состои од активности кои ја воведуваат темата и им помагаат на учениците да ги активираат зборовите и фразите кои ќе им требаат за да ја извршат задачата. Во оваа фаза исто така на учениците им се даваат инструкции за задачата и им се дозволува извесно време за подготовка. Изборен елемент е демонстрација на задачата или прикажување на аудио или видео снимка на која луѓе кои течно го зборуваат јазикот ја извршуваат задачата.

Циклусот на задачата се состои од три фази: задача, планирање и известување. Задачата се врши за време од една до десет минути или повеќе, и за тоа време наставникот е помалку активен и би требало да интервенира само во случај ако има проблем во комуникацијата кој учениците не можат да го разрешат. Во текот на оваа фаза учениците се сконцентрирани на значењето и не обрнуваат внимание на формата. За да имаат можност да ја развиваат и точноста на јазикот покрај течноста во изразувањето, потребна е друга фаза во која учениците ќе дадат извештај за резултатот од задачата пред целиот клас, што може да биде или усно или писмено. Заради тоа, учениците ќе мораат да го организираат тоа што треба да го кажат и да изберат адекватен јазик. На тој начин, во фазата на планирање нивното внимание е подеднакво свртено и кон значењето и кон формата, што го помага развојот на нивните јазични способности. Во фазата на известување тие ги презентираат нивните резултати пред целиот клас.

Последната фаза е посветена на анализа и вежбање на јазичните форми. Изборот за јазичните елементи за анализа може да биде поттикнат од страна на учениците или од наставникот, после што може да се користат активности за вежбање на јазикот.

Вилис тврди дека јазичниот фокус треба да дојде на крајот бидејќи јазичните форми се контекстуализирани во задачата, и потребата за фокусирање на истите се јавува природно, додека учениците ја извршуваат задачата. Па така, оваа рамка им овозможува на учениците да се движат од холистичкото кон специфичното, и е во согласност со гледиштата за усвојување на јазикот според кои учениците подобро го усвојуваат јазикот кога се подготвени а не кога наставниот план диктира што треба да се учи.

III. Моделот на Скиан

Моделот за учење на јазикот преку задачи на Скиан (Skehan, 1998) тргнува од приод на процесирање на информации и се базира на следните принципи:

1. Изберете неколку целни структури.
2. Изберете задачи кои го задоволуваат условот за корисност.
3. Одберете ги и распоредете ги задачите за да се постигне избалансиран развој на целите.
4. Максимизирајте ги можностите за фокус на формата преку намерна манипулација.
5. Користете циклуси на проверка.

Неговиот модел исто така се состои од три фази: пред-задача, задача и после-задача. Целта на активностите во првата фаза е да се воведат новиот јазик, да се зголемат шансите за реструктурирање во јазичниот систем кај учениците, да се мобилизира јазикот, да се повторува јазикот кој веќе им е познат на учениците, да се намали товарот од процесирање на информациите и да се поттикнат учениците да ја интерпретираат задачата на покомплексен начин. Постојат три типа на активности: објаснување од страна на наставникот, поттикнување на свесноста за одредени јазични проблеми, и планирање. Покрај воведувањето на новиот јазик, кое што може да се направи дедуктивно или индуктивно, учениците може да гледаат или слушаат слична задача, или тие можат да извршат соодветна пред-задача.

Во втората фаза учениците ја изведуваат задачата. Начинот на кој тие тоа го прават има влијание на трите цели: течност, точност и комплексност. За да се постигне рамнотежа помеѓу тие три цели, наставниците треба да обрнат внимание на неколку фактори како што се притисок, модалитет, поддршка, изненадување, контрола и ризик. Скиан смета дека оваа фаза може да биде подолга и да вклучува повеќе процедури со цел да се постигне рамнотежа помеѓу значењето и формата на природен начин.

Целта на третата фаза, активности после задачата, е да се промени фокусот на вниманието и да се поттикне консолидација на јазикот кој се користел во претходната фаза. Ако учениците се свесни дека ќе треба да ја изведат задачата јавно или дека нивната задача ќе биде анализирана, тие ќе треба да обрнат повеќе внимание на формата додека ја изведуваат задачата. Во исто време, самото изведување на задачата ќе служи како инпут кој ќе им помогне на учениците да ги забележат недостатоците во нивниот интерјазик и ќе го поттикне нивниот јазичен развој.

IV. Позитивни и негативни страни на методот на учење на јазикот преку задачи

Овој метод има голем број позитивни страни:

- Бидејќи учениците поминуваат многу време зборувајќи, тие добиваат самодоверба во користење на јазикот;
- За да ја извршат задачата, учениците треба да користат различни јазични стратегии, што им помага да ја развијат нивната јазична компетенција;
- Учениците се доста мотивирани бидејќи содржината на курсот се бира според нивните потреби, интереси и цели (Хеџ - Hedge, 2000);
- Учениците имаат слобода да го избираат јазикот кој ќе го користат за извршување на задачата, бидејќи фокусот е на значењето а не на формата;
- Јазичните вештини се интегрирани, што одговара на автентична употреба на јазикот;
- Овој метод поттикнува кооперативно учење бидејќи поголемиот број на задачи се изведуваат во парови или во групи;

- Во овој метод учениците имаат централно место, што ги прави поактивни учесници и го поттикнува развојот на нивната автономност и одговорност.

И покрај многуте предности, овој метод има и свои негативни страни:

- Бидејќи овој приод се разликува од традиционалните приоди кон учење на јазикот во многу аспекти, учениците и наставниците би можеле да имаат потешкотии во прилагодувањето кон новите улоги и начини на работа;

- Се смета дека имплементацијата на овој метод може да биде тежок за наставниците на кои целниот јазик не им е мајчин јазик (Елис - Ellis, 2003);

- Јазичните форми кои се анализираат и вежбаат потекнуваат од потребите на учениците, па нема систематско учење на нови јазични елементи (Свон - Swan, 2005).

- Постои опасност учениците да ја развијат точноста на изразувањето на сметка на точноста на јазикот бидејќи учениците лесно не доаѓаат до сознанија за јазичниот систем од нивните комуникативни активности (Видоусон - Widdowson, 1990);

- Изборот, класифицирањето и распоредувањето на задачите може да биде мошне тешко дури и за искусни креатори на наставни планови (Нунан - Nunan, 1989).

- Се смета дека интеракцијата при извршување на задачите е прилично ограничен тип на комуникација (Сидхаус - Seedhouse, 1998).

V. Заклучок

Дискутирајќи за слабостите на моделот на Вилис, Скиан (Skehan, 1998: 128-129) потенцира дека нејзиниот предлог се потпира на теоретски претпоставки и искуства без никаква врска со истражувањата. Тој исто така го критикува нејзиниот модел во однос на тоа дека не укажува на тоа како да се изведе систематско учење. Исто така и недостасува анализа на степенот на тешкотијата на задачите и на спецификациите на наставниот план.

Вилис го става фокусот на формата во третата фаза, после задачата, со што овозможува фокусирање на јазичните елементи кои се појавиле во текот на извршувањето на задачата. Тоа значи дека според нејзиниот модел при дизајнирањето на курсот не е возможно да се планира кои јазични елементи ќе бидат покриени. Истражувањата покажуваат дека фокусирање на формата и корективна повратна информација во контекстот на комуникативните програми се поефективни од програмите кои се ограничени само на потенцирање на точноста на јазикот или само на точноста на изразувањето (Лајтбаун и Спада - Lightbown and Spada, 1993: 105). Моделот на Вилис може да биде применлив за кратки курсеви за ученици со специфични потреби каде што може да се идентификуваат специфични комуникативни цели. Меѓутоа, за општи курсеви за странски јазици би било многу тешко да се одреди кои задачи да се вклучат во наставниот план и по кој редослед.

За разлика од предлогот на Вилис, Скиан предлага идентификување на целните структури и нивно воведување пред задачата за да им помогнат на учениците при извршувањето на задачата со што ќе се намали когнитивниот напор. На тој начин, додека ја извршуваат задачата учениците можат да посветат поголемо внимание на значењето, што е и целта на овој метод. По извршувањето на задачата, учениците имаат можност да се осврнат на јазикот кој го користеле за задачата, што ќе ја потпомогне јазичната консолидација.

Во земјите каде што постои национален наставен план кој одредува кои јазични елементи треба да бидат покриени, поприватлив е моделот на Скиан, но истиот треба да се адаптира за да се овозможи постигнување на целите зацртани во наставниот план. Сидхаус (Seedhouse, 1999: 155) смета дека задачите може да бидат дел од наставната програма, но дека методот на учење преку задачи не може да биде единствената методологија за одреден курс. Но, сосема е возможно да се дизајнира наставен план базиран на задачи кој ќе ги интегрира наставните планови базирани на структури, лексика, функции, јазични вештини и теми. Моделот на Скиан се однесува на индивидуална задача. Тој ја истакнува потребата од проширени активности кои ќе опфатат повеќе од само една изолирана задача (1998: 150). Тој предлага повторување на истата задача, засновано на истражувањата кои покажуваат дека тоа придонесува за поголем фокус на формата и користење на покомплексен јазик. Меѓутоа, повторувањето на истата задача не би било мотивирачко за учениците и тие набрзо би изгубиле интерес за извршување на задачата. Наместо тоа, подобро би било кога би се планирале повеќе различни задачи кои би биле интересни за учениците и кои би имале специфични педагошки цели. Најдобар начин за креирање на наставниот план би било со одредување на содржината и задачите „во тандем, така што содржината ќе укажува на изборот на задачите и обратно“ (Нунан - Nunan, 1989: 16). Една тематска единица би се состоела од повеќе делови во кои би биле застапени активности за воведување на темата, фокусирани и нефокусирани задачи и активности за консолидација. Фокусираните задачи би имале за цел да воведат нови јазични елементи, па учењето на граматиката би било индуктивно. Предност на индуктивниот приод е што „граматиката станува предмет на учење и тема за дискусија“ (Елис - Ellis, 1997). Тоа ја зголемува мотивацијата бидејќи им дава на учениците чувство на успех и ги прави активни учесници во процесот на учење. Нефокусираните задачи би вклучувале текстови за читање и слушање, па учениците би имале можност да ги развиваат четирите јазични вештини на интегриран начин. Лексичките и функционалните елементи исто така би можеле да се вежбаат и преку фокусираните и нефокусираните задачи. Задачите не мора секогаш да го следат истиот модел. За да се даде компактност на целата тема, активностите треба да бидат поврзани, па некои елементи кај некои од задачите може да бидат испуштени. Вежби за консолидација, како на пример квизови, вежби со пополнување на реченици, вежби со повеќечлен избор, крстозборки итн., би биле користени на крајот на темата за да можат и учениците и наставниците да увидат колку учениците научиле и на што уште треба да се работи. Наставниот план би бил цикличен, така што

учениците би имале можност да ги повторуваат јазичните елементи кои биле учени претходно или да усвојат одредени елементи кога се развојно подготвени за тоа (Лајтбаун и Спада - Lightbown and Spada, 1993: 92-96). На тој начин некои од недостатоците на наставниот план базиран на задачи би биле надминати, бидејќи би имало систематско учење на јазикот, подеднаков акцент на течност на изразувањето и точност на јазикот, а при тоа изборот и редоследот на задачите би бил полесен. Задачите би биле средство за постигнување на посакуваните цели.

Некои лингвисти сметаат дека методот на учење преку задачи не е соодветен за замјите каде целниот јазик се изучува како странски јазик. Свон (Swan, 2005: 393) вели дека улогата на наставата не е да се обидува да ги реплицира условите на природно учење на јазикот, туку да компензира за нивното отсуство. Всушност, тоа е и главната причина зошто учењето преку задачи е пожелно во таков контекст, бидејќи учениците немаат можност да го користат јазикот надвор од училницата. Тргувајќи од фактот дека целта на повеќето курсеви за странски јазици е развивање на комуникативна компетенција, јазичните наставни програми би требало да се дизајнираат на начин што ќе овозможи услови за користење на јазикот преку интересни и полнозначни активности. Комбинацијата на наставен план базиран на задачи со останатите наставни планови, со задачите како главен елемент на активностите во училницата, би бил идеален рецепт за учење на јазикот во средини каде јазикот се изучува како странски јазик.

Библиографија

Ellis, R. (1997) *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press

Lightbown, P. M. and Spada, N. (1993) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Long, M. H. and Crookes, G. (1992) Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. *TESOL Quarterly* 26(1): 27-56

Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Prabhu, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Seedhouse, P. (1999) Task-Based Interaction. *ELT Journal* 53(3): 149-156.

Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Swan, M. (2005) Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics* 26/3: 376-401

White, R.V. (1988) *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Blackwell Publishing

Widdowson, H.G. (1990) *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.